

# CITE

XIV CONGRESO  
INTERNACIONAL  
DE TEORÍA  
DE LA EDUCACIÓN



Murcia  
21 al 23  
noviembre  
2017

LA EDUCACIÓN  
ANTE LOS RETOS  
DE UNA NUEVA  
CIUDADANÍA

R. MÍNGUEZ VALLEJOS  
Y E. ROMERO SÁNCHEZ (COORD)



**XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017. Murcia, España.  
Murcia, 21 a 23 de noviembre de 2017**

Sede: Universidad de Murcia  
Campus de la Merced  
Calle Santo Cristo, 1, 30001 Murcia

I.S.B.N.: 978-84-697-7896-8

Secretaría Técnica:  
Eventos en Plural  
Telf: 968 93 23 60  
Mail: [plural@eventosenplural.com](mailto:plural@eventosenplural.com)  
Web: [www.eventosenplural.com](http://www.eventosenplural.com)

Integración de la ciudadanía emergente en la formación universitaria.....	559
<i>Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero, Ana Esther Escalante Ferrer</i>	
Formación ciudadana a partir del Modelo Universitario de la UAEM .....	568
<i>Ana Esther Escalante Ferrer, Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero</i>	
Socios o clientes: implicaciones educativas del Tercer Sector para la participación ciudadana .....	577
<i>Cruz Pérez Pérez; Fran J. García García</i>	
“La metodología de la pedagogía hospitalaria en unidades de salud mental con pacientes de larga estancia” .....	586
<i>D<sup>a</sup> Belén Sánchez Navalón, D. Javier López Sánchez</i>	
Una realidad llamada carácter .....	598
<i>Concepción Naval Duran y Elena Arbués Radigales</i>	
La educación de la mujer en África: elemento clave en la cooperación al desarrollo	607
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Pedagogía del don e inclusión Social: hacia una pedagogía del reconocimiento.....	616
<i>Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón</i>	
Relación educativa con mujeres en situación de prostitución: triple dimensión de encuentro, alianza y emancipación .....	625
<i>Xus Martín, Josep Puig, Mónica Gijón</i>	
Construcción de la Ciudadanía, Una Reflexión desde la Interculturalidad y las Políticas Educativas en Colombia.....	634
<i>Diana Lago de Vergara, Carmen Lago de Fernández, Liris Múnera Cavadias</i>	
El juego infantil y la construcción de la cultura democrática: hacia la <i>democratia ludens</i> .....	642
<i>Camas Garrido, Laura</i>	
“Hackeando memes”: Nuevos horizontes hacia la construcción de una ciudadanía crítica y activa en las redes sociales .....	649
<i>Camas Garrido, Laura, Valero Moya, Aída, Vendrell Morancho, Mireia</i>	
Estrategias interculturales en el marco de una ciudadanía global en los currículos de las enseñanzas no universitarias .....	659
<i>Del Espino Díaz, Luis; Buenestado Fernández, Mariana; González González, Hugo; Fernández Caminero, Gemma</i>	

# Una realidad llamada carácter

Concepción Naval Duran y Elena Arbués Radigales<sup>1</sup>

*Facultad de Educación y Psicología. Edificio Bibliotecas. Campus Universitario s/n. 31009  
Pamplona. España*

## Resumen

La educación del carácter se presenta como un modo de entender la educación moral. El objetivo es ayudar a los estudiantes a adquirir un carácter de forma que, junto a las capacidades intelectuales, incorporen también los recursos afectivos, volitivos y morales necesarios para conducir adecuadamente su vida. Este carácter es vital educarlo, de lo contrario podemos encontrarnos con personas competentes, pero no necesariamente buenas personas ni ciudadanos activos y participativos (Lickona y Davidson, 2005). Educar ciudadanos supone, en definitiva, contribuir a la formación de su carácter. Ya Aristóteles planteaba la educación cívica como una continuación de la educación del carácter. No hay duda de que la educación del carácter prepara a los estudiantes para participar en una sociedad que espera de ellos que sean autónomos y se impliquen en la mejora social (Shepard Salls, 2007). Por eso en este trabajo proponemos que, como parte de la educación cívica, se plantee la experiencia escolar como una ocasión de educar en virtudes sociales y morales para conformar un adecuado carácter en el alumnado. A nivel teórico hemos presenciado en las últimas cuatro décadas lo que podríamos llamar un giro cívico, que ha propiciado un giro ético, definitivo en la educación actual.

*Palabras clave:* educación del carácter; educación cívica; educación moral; ciudadanía; sociabilidad.

## Abstract

Character education is carried out as part of moral education. The objective is to help the students to form a character, so that they acquire in addition to the intellectual resources, also the affective, volitional and moral resources necessary to lead their life well. This character is vital to educate him; otherwise we can meet competent people but not necessarily good people or good citizens (Lickona and Davidson, 2005). In short, to educate good citizens is to contribute to give them a good character. Already Aristotle proposed civic education as a continuation of character education. There is no doubt that character education prepares students to be able to participate in a society that expects them to be autonomous and engage in social improvement (Shepard Salls, 2007). Therefore, in this work we propose that, as part of civic education, the school experience should be considered as an opportunity to educate in moral and social virtues to achieve a good character in the students.

*Keywords:* character education; civic education; moral education; citizenship; sociability.

---

1 Correo electrónico: cnaval@unav.es; earbues@unav.es



## 1. Introducción

La educación moral se ha convertido en los últimos años en un área de atención preferente, tras un período en el que muchos defendieron que la escuela debía centrarse en la pura instrucción (Naval, 2007). La educación en virtudes, entendida como medio para el desarrollo moral de la persona en sus tres componentes: intelectual, volitivo y conductual, se presenta inherente a la noción de carácter (Murphy, 2001). Si bien este es un planteamiento clásico, que ya Aristóteles señaló en su *Ética a Nicómaco*, lo cierto es que posteriormente, con las aportaciones por ejemplo de Rousseau, las nociones clásicas de carácter y virtud sufrieron un declive (Bernal, 1998).

En el momento actual apreciamos claros indicios de que esta realidad está cambiando. En concreto, desde la década de los noventa del siglo XX, la educación del carácter se está desarrollando en EEUU como un movimiento “que busca reinsertar en el ámbito escolar y en la investigación la noción clásica de educación del carácter para vivir la virtud, y así dar respuesta a los problemas de los jóvenes que las otras propuestas de educación moral no habían conseguido” (Vargas y González-Torres, 2009). La educación del carácter busca reafirmar la ineludible dimensión ética de la educación, que parece haberse descuidado en la educación contemporánea. El objetivo es ayudar activamente a los estudiantes a formarse un carácter en el que conocer, amar y hacer el bien vayan de la mano (Mesa, 2015). En la actualidad forma parte de muchos planes de estudio de las escuelas de EEUU y se lleva a cabo como parte de la educación moral, basada en virtudes (Murphy, 2002). Tal y como señala Lickona, se trata “de un esfuerzo realizado a nivel de toda la escuela para crear una comunidad centrada en la virtud” (2000, 145).

La educación del carácter además de adquirir un claro impulso en el ámbito de la investigación y la práctica educativa en EEUU, está extendiéndose a otros países. Es lo que Vargas y González-Torres denominan *Movimiento de Revitalización del Carácter* y que consideran como un fenómeno que está aportando un verdadero fortalecimiento y nuevas perspectivas a la educación moral (2009). La bibliografía es abundante; se han desarrollado investigaciones y programas de intervención, con aportaciones que son punto de referencia para la implantación de propuestas de educación del carácter en otros contextos (Aguiló, 1996; Berkowitz y Bier, 2004; Lapsley y Power, 2005; Lickona, 1991; Molinar, 1997; Naval, 2001; Williams, Yanchar, Jensen y Cherry, 2003). Por otro lado, conviene destacar que también se han desarrollado otros enfoques de intervención, como el *Positive Youth Development* o el *Social Emotional Learning* que, con una fundamentación psicológica, buscan igualmente contribuir al desarrollo de capacidades, que no tienen que ver directamente con la dimensión académica, sino más bien con el modo de vivir y de relacionarse con los demás (Bernal, González-Torres y Naval, 2015).

Podemos decir que en la práctica educativa es viable admitir siempre cierta innovación en cuestiones organizativas, metodológicas, en la utilización de recursos, en los ámbitos que se abarcan, etc., pero en lo concerniente a las dimensiones educables se observan unas constantes. En esta línea y centrándonos en el contexto europeo, Marina y Bernabeu aluden a una cierta similitud entre el concepto clásico de virtud y el con-

cepto de competencia (2007). También hay quienes piensan que una enseñanza basada en competencias puede ser un medio eficaz para extender unos principios pedagógicos acordes con una perspectiva de formación integral, considerando la educación de todas las capacidades, incluidas las relacionadas con valores y principios éticos fundamentales (Zabala y Arnau, 2007). Hoy en día desde diversos puntos de vista, también el empresarial, se plantea la necesidad de una formación humana completa y de una personalidad madura, que dispone a tomar decisiones asumiendo responsabilidades. Para ello se precisa una formación ética que ayude a saber por qué y para qué se hacen las cosas (Altarejos, 1991). En este sentido, consideramos adecuado plantear la educación del carácter del alumnado.

## **2. Progreso personal para la cohesión social**

Favorecer el proceso hacia la autonomía personal es uno de los objetivos de la educación, sea escolar, familiar o social. Esto supone ayudar a los alumnos para que adquieran junto a las capacidades intelectuales, los recursos afectivos, volitivos y morales necesarios para conducir bien su vida. Estos últimos serían los hábitos que conforman la personalidad, lo que conocemos como educación del carácter.

Para Lickona (2000), el carácter es el conjunto de hábitos de la mente, del corazón y de la conducta. En esencia, apunta que un buen carácter consiste en conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. De este concepto deriva la consideración de la educación del carácter como el esfuerzo deliberado por enseñar virtudes, lo que implica ayudar a las personas a comprender, cuidar y actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos, entre los que se destaca la justicia, la equidad, el respeto a todos y la vida democrática (Bernal, González-Torres y Naval, 2015). Este carácter moral es vital educarlo, de lo contrario podemos encontrarnos con personas competentes, pero no necesariamente buenas personas (Lickona y Davidson, 2005).

En este sentido el papel del educador, según Vilchez (2016), consiste en ayudar a los alumnos a desarrollar su personalidad e integrarse en la comunidad a la que pertenecen, también en un sentido más amplio en la sociedad y en el mundo entero. Es decir, incluye el aprendizaje de los principios morales relacionados con la conducta y responsabilidades cívicas. Nos referimos a la educación en virtudes sociales, entendidas como aquellas virtudes que no sólo hacen mejor al educando sino que, además, juegan un papel facilitador del servicio a los demás, a la sociedad (Isaacs, 2000). Podríamos decir que contribuyen al bien común.

De este modo, la libertad y la sociabilidad, entendida esta como la capacidad natural para vivir en sociedad, son aspectos esenciales y complementarios en la educación formal, ya que un adecuado aprendizaje de la libertad favorece las relaciones sociales. Ser libre es lógicamente poder elegir pero también saber elegir, por tanto educar en la libertad conlleva educar en la responsabilidad de tomar decisiones, tanto en su dimensión personal como social. Para educar en libertad y para mantener nuestras sociedades democráticas es necesario, desde la intervención educativa, reforzar la educación moral;

enseñando a los educandos a deliberar y a tomar decisiones responsables (Esteve, 2010). No hay duda de que la educación del carácter prepara a los estudiantes para participar en una sociedad que espera de ellos que sean autónomos y se impliquen en la mejora social (Shepard Salls, 2007).

En EEUU la educación cívica se considera parte de la educación del carácter, aunque no faltan voces críticas a este respecto (*Social and Character Development Research Consortium*, 2010); sin embargo, en UK, las políticas gubernamentales buscan educar el carácter de los jóvenes principalmente a través de la educación para la ciudadanía (Arthur, 2010). Aunque en España no sea exactamente así, no se puede negar que pretender educar buenos ciudadanos supone, en definitiva, proporcionarles una adecuada consistencia moral y contribuir a que sean personas con carácter (moral y cívico). Ya Aristóteles destacaba la armonía entre ambas, planteando la educación cívica como una continuación de la del carácter (Bernal y Naval, 2001). Parece oportuno así que, como parte de la educación cívica, se plantee la experiencia escolar como ocasión de educar en virtudes, actitudes, para conformar un adecuado carácter en el alumnado.

### **3. De la educación cívica a la educación del carácter: del giro cívico al giro ético**

Se concibe al ciudadano no sólo en un sentido político o institucional sino en sentido axiológico, es decir, ser ciudadano implica cierto modo de ser y de vivir en la sociedad (Jover y Naval, 2008). De este modo, la educación del carácter señala acertadamente la necesidad de que la educación moral aborde la dimensión comunitaria de la vida humana. Esto es, mostrando que vivir una vida ética no puede ser un esfuerzo aislado, sino que se lleva a cabo como miembro de un grupo, comunidad o sociedad con sus propias tradiciones, en presente, pasado y futuro (Mesa, 2015).

Podríamos decir, a grandes rasgos y quizá con excesiva sencillez, que en las últimas cuatro décadas hemos sido testigos en el mundo occidental de dos grandes giros en la teoría de la educación, que nos gustaría apuntar como el giro cívico primero –en torno a finales de los años 80 del siglo XX- y el giro ético, a partir del inicio del siglo XXI –año 2000-. El primer giro se origina en los acontecimientos que, tras la caída del muro de Berlín, el desvanecimiento de los regímenes comunistas del Este de Europa, junto con otras circunstancias políticas, culturales y sociales –individualismo, pérdida de vínculos sociales, etc., llevaron a replantear la necesidad de subrayar los elementos sociales de la educación, a recuperar la dimensión cívica de la vida humana y de la educación. Hablamos de la década de los 80 del siglo XX y años posteriores. También había voces que sugerían la necesidad de subrayar otras dimensiones estéticas, humanísticas, éticas de la educación, pero en la búsqueda de un consenso social, pareció podía haber una mayor base de acuerdo centrándose en las coordenadas cívico-sociales, no ético-morales y así ocurrió (cfr. Ponencia 3 del SITE 2017, Naval, Fuentes, Quintanilla). En cierto modo se dejó un tanto de lado la importancia básica en el aprendizaje de reflexionar sobre su “contenido, finalidad y relaciones” (Biesta, 2015, 76).

Sin embargo, unos años más tarde, y paralelamente al resurgir ciudadano y de una educación para la ciudadanía, podemos observar algunos planteamientos sobre la educación que inciden en su necesaria dimensión ética, si no queremos convertir a la educación ciudadana en un instrumento tiránico. Es lo que se ha llamado por algunos autores el giro ético en la actuación educativa (Ibañez-Martín, 2017). Este giro abarca tanto la actuación del educador como la del educando, y el mismo concepto de educación y saber educativo.

Un ejemplo de este giro puede verse en el volumen monográfico publicado en 2014 en la revista *Ethos*, sobre el tema *Moral Experience*, donde en su introducción se dice: “los antropólogos están progresivamente orientando su atención hacia fenómenos que designan como morales o éticos” (Zygon and Throop, 2014, 1), de tal forma que nos encontramos ante un “giro ético dentro de la antropología” que busca analizar el sentido de la vida ética o moral, dejando en cierto modo de lado al “olvido relativista que había predominado en tiempos anteriores” (Ibañez-Martín, 2017, 51).

En el mundo de la educación parece haber ocurrido algo similar, tal como Ibañez-Martín apunta en su capítulo 2 del libro recién publicado, *Horizontes para los educadores*. Allí señala la evolución del pensamiento pedagógico internacional en esta temática y algunos de los fundamentos básicos de las perspectivas más recientes, concluyendo lo que en estos momentos se pide a los profesores-educadores como expresión del compromiso ético con su trabajo y en sus relaciones con los estudiantes (pp. 51-71). Siguiendo este hilo argumental, podríamos apuntar a tres autores como los que iniciaron el giro ético en la educación:

- Alan Tom, 1980: “La enseñanza como tarea de artesanía moral: una metáfora para la enseñanza y la formación de profesores” (*Curriculum Inquiry*, 10, pp. 317-323). Y también A. Tom, 1984: *Teaching as a moral craft* (New York-London: Longman).
- Freema Elbaz, 1983: *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge* (New York: Croom Helm).
- David T. Hansen, 1989: “Getting down to business: the moral significance of Classroom beginnings” (*Anthopology and Education Quarterly*, 20, pp. 259-274).

A partir de 1990 se amplían notablemente tanto los autores como los temas que se tratan dentro de este enfoque de recuperación de la dimensión ético-moral de la educación. Entre lo que subrayan la importancia de recuperar la conversación moral en el análisis de la educación y para entender mejor la actividad educativa estarían: John Wilson, Van Manen, Ruth Jonathan, Richard Pring, Hugh Sockett, Pamela LePage, Carrie Birmingham, Peter Murrell, entre otros.

Desde una dimensión más aplicada, donde se observa a la escuela y a la actuación docente como lugares relevantes para la ética, encontramos a: Philip Jackson, Robert Boostrom, David Hansen, David Carr, Jan Steutel, Barbara Stengel, Alan Tom, Hugh Sockett, Gert Biesta, Victoria Camps, Adela Cortina, José Luis Delgado.

Y un amplio grupo de autores que se centran en trabajos que muestran las relaciones del profesor con la ética, como persona moral y como profesional son: John Goodlad, Ro-



ger Soder, Kenneth Sirotnik, Barbara Tabachnick, Patricia Keith-Spiegel, Kenneth Pope, Freema Elbaz, Barbara Stengel, Alan Tom, Hugh Sockett, Elizabeth Campbell, Larry Nuccy, Darcia Narvaez, Chriss Higgins, Gunnel Colnerud, José Antonio Sierra, David Carr, James Arthur, Kristjan Kristjansson.

Entre los temas básicos que se abordan, cabría enfocar a la condición de la pedagogía en el ámbito de los saberes, así como a las características específicas de la relación educativa (cfr. Ibáñez-Martín, 2017, pp. 61-65). Estas serían, en nuestra opinión, dos de los grandes ámbitos donde el giro ético deja claramente su impronta. Comentamos algo de cada uno de ellos.

### *a) El saber “práctico” de la educación*

“La pedagogía (...) considero que es un saber práctico en el sentido aristotélico de la palabra, un saber prudencial sobre lo que es bueno o malo para el ser humano, como individuo y como miembro de la sociedad, un saber que hoy tiene una especial dificultad, pues la pluralidad de requerimiento que en la actualidad se abaten sobre la educación (...) convierten al saber pedagógico en una empresa erizada de dificultades” (Ibáñez-Martín, 2017, 64).

El mismo sentir podemos observar en Altarejos y Naval cuando desgranar las características del saber pedagógico y cuando tratan de la relación humana en la actuación educativa en *Filosofía de la educación* (2000).

Cualquier práctica social –como la educación es– debe regirse por un saber práctico. Esto es indudable. Lo que ya no parece tan firme es que el saber práctico deba constituirse y desarrollarse desde la práctica; si se atienden a las bases culturales de la modernidad, parece más bien que el saber práctico se deriva del saber teórico, del cual se considera una aplicación o proyección. “El esquema es el siguiente: el saber teórico contiene los principios supremos y las verdades universales del conocimiento de los seres; de tales principios y verdades se derivan las normas de actuación práctica, que tienen entonces un sentido correctivo: eliminar los aspectos de los seres u objetos que no se correspondan con el modelo teórico y universal. La regulación racional de dichas acciones correctoras es el contenido del saber práctico, que resulta así fundado en el saber teórico, y concebido como saber técnico” (Altarejos y Naval, 2011, 59).

Ocurre así que la finalidad del conocimiento está afectada por el carácter de su objeto. Y como el objeto cognoscitivo es la acción, ésta transmite unas notas peculiares al conocimiento práctico. Entre estas notas distintivas conviene destacar:

- fundamentación en la experiencia
- dependencia de la subjetividad agente
- carácter contingente
- certeza relativa
- verdad gradual

### ***b) La educación como relación humana. Las características especiales de la actuación educativa como actuación humana***

Esta es probablemente una de las cuestiones problemáticas centrales en la educación actual: se ha desdibujado en la práctica que la educación es una relación humana; no una simple técnica. Este enfoque ocasiona en cierto modo un carácter más impersonal en la educación, y el olvido de que tanto los niños y jóvenes, como los profesores somos diferentes.

Así, es importante destacar que la educación es una acción, una relación y un resultado. La recuperación del concepto de acción humana, dentro de una comunidad educativa donde las relaciones son recíprocas, bidireccionales y tienen forma de conversación, es clave. La acción educativa tiene así carácter de ayuda, asimétrica e intencional.

Si la educación es acción y no un ser, su estudio debe dirigirse al ámbito de la actuación humana. Cuando se habla de educar, no se habla de lo que el ser humano es, sino directamente de lo que hace. Convendrá considerar primero la actuación humana, para pasar luego a esa particular actuación que es la educación (Altarejos y Naval, 2011, 31-32). Pero, ¿cómo encarar ese objeto de estudio? Su múltiple y compleja diversidad exige comenzar por distinguir unas actuaciones de otras según su sentido y especificidad. Para ello se requiere un criterio de distinción que permita establecer las diferencias y mantener al tiempo las semejanzas.

La consideración teleológica parece ser –es nuestra propuesta y conclusión– la mejor perspectiva de consideración de la actuación humana, por ser la finalidad el elemento que le confiere racionalidad. Para entender cualquier acción humana es prioritario conocer su finalidad; desde ella se juzgan luego sus características, conveniencia, valor, etc. El fin es el criterio de distinción. Este enfoque es obvio que se ha desdibujado grandemente en la educación y ahora con este giro ético está volviendo a recuperarse.

## **4. Referencias**

- Aguiló, A. (1996). *Educación del carácter*. Madrid: Palabra.
- Altarejos, F. (1991) La autenticidad y la educación moral, en F. Altarejos, G. Castillo, F. Gómez Antón, J. L. González-Simancas, M.V. Gordillo, A.M. Navarro y G. Vázquez, *Lo permanente y lo cambiante en la educación* (pp. 69-94). Pamplona: Eunsu.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA. 3ª ed.
- Arthur, J. (2010). Citizenship & character education in British education policy, en J. Arthur (Ed.) *Citizens of character. New directions in character and values education* (pp. 21-40). Exeter: Imprint Academic.
- Berkowitz, M. and Bier, M. (2004). Research based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72-84.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter, educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: Eunsu.

- Bernal, A. y Naval, C. (2001). Character education and moral education in Aristotle and Rousseau, en C. Naval, C. y C. Urpí, C.(Eds.) *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 31-40). Pamplona: Eunsas.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 4, Nº 6, 35-45.
- Biesta, G. (2015). "What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism", *European Journal of Education*, 50, 1, pp. 75-87.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Ibañez-Martín, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: Eunsas.
- Jover, G. and Naval, C. (2008). Transformed institutions-transformed citizenship education? Remarks on the current situation in Spain. *Journal of Social Science Education*, vol. 6, nº 2, 29-39.
- Lapsley, D. and Power, C. (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York, NY: Bantam books.
- Lickona, T. (2000). Educación del carácter: cultivar la virtud, en C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II* (pp. 139-160). Madrid: Santillana.
- Lickona, T. y Davidson, M., A (2005). *Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington, D.C: State University of New York College at Cortland Character Education Partnership.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mesa, J. A. (2015). La educación del carácter: la autoridad moral de la comunidad. *Postconvencionales*, 9, 1-27.
- Molinar, A. (Ed.) (1997) *The construction of children's character*. Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- Murphy, M. (2001) Three essential components of carácter development, en C. Naval, C. y C. Urpí, C. (Eds.) *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 111-129). Pamplona: Eunsas.
- Murphy, M. (2002). *Character education in America's Blue Ribbon Schools: best practices for meeting the challenge*. Lanham, MA: Scarecrow Press.
- Naval, C. (2001). What is character or moral education all about? en C. Naval, C. y C. Urpí, C. (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral* (pp. 131-146). Pamplona: Eunsas.
- Naval, C. (2007). Prólogo, en M. Hernández-Sampelayo, *La educación del carácter* (pp. 13-16). Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Naval, C., Fuentes, J.L., Quintanilla, I. (2017). La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas. *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Educación para la vida ciudadana en una sociedad global*. Cfr. <http://www.um.es/site2017/ponencia3.pdf> (accedido 1 julio de 2017).

- Shepard Salls, H. (2007). *Character Education. Transforming values into virtue*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Social and Character Development Research Consortium (2010). Efficacy of schoolwide programs to promote social and character development and reduce problem behavior in elementary school children (NCER 2011–2001). Washington: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Vargas, L. y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7:3, 19, 1379-1418.
- Vílchez, L. F. (2016). *Inteligencia moral. Perspectivas*. Madrid: PPC.
- Willians, D., Yanchar, S., Jensen, L. and Cherryl, L. (2003). Character education in a public high school: a multi-year inquiry into unified studies. *Journal of Moral Education*, 1:32, 3-33.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zygon, J. and Throop, C. (2014). "Moral Experience: Introduction", (volumen monográfico sobre experiencia moral) *Ethos*, 42, 1, 1-10.